

Министерство образования Республики Беларусь
Белорусский государственный университет

ДИСКУРС УНИВЕРСИТЕТА – 2015
ДИСКУРСИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ

Материалы
IV Международной научно-практической
интернет-конференции
22–23 октября 2015 года

Минск
2015

УДК 378(06)
А 437

Рекомендовано

Научно-методическим советом Центра проблем развития образования
Главного управления учебной и научно-методической работы БГУ
(протокол № 7 от 30 ноября 2015 года)

Редакционная коллегия:

А. А. Полонников – председатель; Д. Ю. Король – отв. редактор;
О. Н. Калачикова; Ж. В. Волкова; Н. Д. Корчалова; И. Е. Осипчик

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор, Л.А. Пергаменщик
кандидат педагогических наук Е.Ф. Карпиевич

Дискурс университета – 2015. Дискурсивное конструирование образовательных событий : материалы I V Международной научно-практической интернет-конференции, Минск, 22–23 октября 2015 г. / БГУ ; редкол.: Д. Ю. Король (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2015. – 167 с.

В материалах Международной научно-практической интернет-конференции обсуждаются вопросы генеза, экспертизы, изучения и научно-методической поддержки образовательных инноваций. Контекст этих изменений связан с визуализацией современной культуры, возникновением новых гуманитарных феноменов и проблем в пространстве современного образования.

Содержание материалов предназначено для использования исследователями высшего образования, преподавателями, аспирантами, магистрантами, студентами вузов.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ».....	5
Полонников А. А.	

РАЗДЕЛ 1 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ: ДИСКУРСИВНОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ.....	13
ВИЗУАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	13
Полонников А. А.	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС ИКОНИЧЕСКОГО ПОВОРОТА.....	32
В ФИЛОСОФИИ: РОЛЬ ВОООБРАЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	32
Петрова Г. И.	
МИКРОТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ	37
Полонников А. А., Король Д. Ю. Калачикова О. Н., Волкова Ж. В., Солоненко А. В.	
УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ: АНАЛИЗ МИКРОУРОВНЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	61
Третьякова Т. Е.	
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС КАК СРЕДСТВО КУЛЬТИВИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ЭКСПЕРТНОЙ КУЛЬТУРЫ И ТРАНСФОРМАЦИИ МИРОВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТОВ	74
Нечитайло И. С.	
ГУМАНИТАРНАЯ ЭКСПЕРТИЗА ЛОКАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПСИХОЛОГИИ ГрГУ)	86
Полонников А. А., Король Д. Ю., Корчалова Н. Д.	

РАЗДЕЛ 2 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ: ПРАГМАТИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ.....	101
СВЯЗЬ БАЛЛОВ, НАБРАННЫХ АБИТУРИЕНТАМИ ПРИ ПОСТУПЛЕНИИ В БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, И ИХ УСПЕВАЕМОСТИ НА ПЕРВОМ КУРСЕ С РЕЗУЛЬТАТАМИ ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ.....	101
Абламейко С. В., Хухлындина Л. М., Самохвал В. В., Шибут А. С., Барченко А. В.	
УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ «МЕСТ ЛИЧНОГО ПРИСУТСТВИЯ» ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	112
Сорокова Л. А.	
ЯЗЫК НАПИСАНИЯ И ЦЕННОСТЬ УЧЕБНОГО ТЕКСТА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	127
Колышко А. М.	
ИСТОРИЯ ОДНОГО УЧЕБНОГО КУРСА ПО ПСИХОЛОГИИ, или Про то, как магистранты сами для себя психологическое образование разрабатывали	134
Краснова Т. И.	

ЛИЧНОСТНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ВЫПУСКНИКА УНИВЕРСИТЕТА НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ИСТОРИИ.....	158
--	------------

Зыкова С. Н.

СОЦИАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ	163
--	------------

Кочергин В. Я.

УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ: АНАЛИЗ МИКРОУРОВНЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ³¹

Третьякова Т. Е.

НИ Томский государственный университет, Томск, Россия

Аннотация: В данной статье речь пойдет о предварительных результатах эксперимента «Медиация учебной ситуации визуальным артефактом». Автор указывает на то, что с помощью искусственного торможения поведенческих автоматизмов, сформированных учебным процессом, можно осуществить деконструкцию пресуппозиций участников эксперимента. Основная часть работы представляет собой анализ стенограммы занятия, которое было проведено со студентами Томского госуниверситета. Исследование микроуровня образовательного взаимодействия позволило выявить условия и факторы изменения коммуникативных стратегий участников эксперимента.

CONDITIONS AND FACTORS OF THE EDUCATIONAL CHANGES: MICRO-LEVEL RESEARCH OF THE EDUCATIONAL COMMUNICATION

Tretyakova T.

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

Abstract: This article analyzes the micro-level educational communication. The author analyzes the transcript of the class, which was held with the students of Tomsk State University. Micro-level research of educational communication revealed the conditions and the factors of communication strategies changes. The study was conducted in collaboration with the Laboratory of designing innovative processes in education.

Исследование реализуется в рамках микроподхода, который «концентрирует внимание на «здесь-и-сейчас» происходящем межличностном взаимодействии, полагая при этом, что изучение локальных интеракций способно пролить свет не только на их актуальное состояние, но и сообщить исследователю «кое-что» о микропроцессах, происходящих в социуме и культуре, то есть указать на большое в малом» [2, 3].

В первой декаде сентября в Томском государственном университете, в рамках эксперимента «Медиация учебной ситуации визуальным артефак-

³¹ В статье использованы результаты исследований ЛПИПО НИ ТГУ, полученные в ходе выполнения проекта «Повышение эффективности организации образовательной деятельности в исследовательском университете» (№ НУ 8.1.91.2015), в рамках Программы «Научный фонд им. Д.И. Менделеева Томского государственного университета» в 2015 г.

том», автором данной статьи было проведено занятие со студентами первого курса, обучающимися по программе подготовки бакалавров «Политология». На занятии была смоделирована ситуация конфликта «участники эксперимента — визуальный стимул». Цель эксперимента — с помощью искусственного торможения поведенческих автоматизмов, сформированных учебным процессом, осуществить деконструкцию пресуппозиций участников эксперимента. В контексте данного эксперимента понятие «пресуппозиция» используется в следующем значении: совокупность фоновых знаний и убеждений, лежащих в основе описания себя и мира, а также «ощущение себя вправе» осуществлять какую-либо деятельность, которая носит аксиоматический характер (не подвергается сомнению).

Начало занятия сопровождалось демонстрацией фотографии, которая исполняла роль визуального стимула. В процессе освоения образа — на протяжении всего занятия — происходило формирование зрительных установок студентов. Автор статьи предполагает, что этот процесс имеет амбивалентную природу: с одной стороны, столкновение с визуальным стимулом даёт начало его опознанию субъектом; с другой — свойства визуального стимула осваиваются с позиции субъективного опыта работы с другими визуальными объектами. Поэтому каждый раз, когда субъект сталкивается с новым визуальным стимулом, он воспринимает информацию с учётом внутренней установки или пресуппозиции.

В процессе генерирования зрительных установок, организатор выполняет функцию «торможения» номинативного и интерпретативного процессов. Цель подобной стратегии поведения преподавателя — создать ситуацию конфликта, рассогласования между стимулом и сложившимся представлением нём.

Конфликтность поддерживается отсутствием чёткой финальной задачи, неопределённостью позиции организатора. Формирование ситуации неопределённости имеет принципиальное значение для реализации замысла эксперимента. В ситуации, когда отсутствует информация о возможных будущих событиях, студенты не могут оценить (измерить) степень вероятности каждого из них. Поэтому полезность каждой версии, каждого из предполагаемых результатов возрастает. Если список вероятностных сценариев не задан, студенты испытывают информационный дефицит, который вынуждает их следовать «комфортной логике» образовательного процесса.

Студентам (16 человек) было предложено рассмотреть фотографию «На лекции», которая демонстрировалась с помощью проектора на боль-

шом экране, и ответить на вопрос: «Что вы видите?». Высказывания участников и особенности коммуникации записывались на диктофон с последующим переводом фонограммы в стенограмму. В данной статье представлены некоторые высказывания, основанием отбора которых послужила их роль в изменении коммуникативных стратегий («точек отрыва») на занятии. Каждая из отобранных реплик сопровождается комментариями к ним автора статьи.

Ведущий: ...Перед вами стоит задача: объяснить мне и присутствующим — что вы видите? Пожалуйста, посмотрите внимательно, возможно, это изображение не такое простое, как нам кажется на первый взгляд.

В самом начале занятия ведущий нарушает «правила игры», призывая не к описанию, а к «объяснению», одновременно указывая на важность «внимательного рассмотрения». В реплике содержится указание на сложность (таинственность) предмета восприятия (двойственная природа, изображение в изображении). Таким образом, участники эксперимента сталкиваются с ситуацией двойного кодирования учебной задачи: с одной стороны, им необходимо объяснить, интерпретировать, с другой — задуматься, разгадать загадку.

Реплика 1: Я могу предположить о том, что я вижу на этой фотографии много людей, а и стоит человек. Я предполагаю, что это профессор, что идёт какая-то лекция или практическое занятие. А, у всех на ноутбуках одна и та же картинка — это ммм хоккейный матч, или я знаю, что хоккейный матч предполагает определённую траекторию. И, возможно, ааа ребята изучают эту траекторию или впоследствии рассматривают её применение на какие-то другие дисциплины или жизненные ситуации.

Реплика звучит сразу после заданного ведущим вопроса. Очень быстрый темп речи, мгновенная реакция свидетельствуют о том, что процесс рассматривания фотографии был кратковременным. О том же свидетельствуют и фактические ошибки, которых можно было бы избежать при внимательном рассмотрении изображения. Вслед за мгновенным схватыванием следует достраивание сюжета.

Высказывание развёрнутое и центрированное. «Я могу», «я вижу», «я предполагаю», «я знаю» указывают на то, что студент берёт на себя ответ-

ственность, ведёт себя уверенно и свободно, как «хозяин» ситуации. Используя местоимение «я», автор не только позиционирует себя, он устанавливает рамки коммуникации в текущем событии, т. е. реализует регулятивные функции преподавателя. Он осуществляет мгновенную экспансию, захватывает пространство обсуждения, одновременно снижая уровень претензий собеседников словами «я могу предположить», «я предполагаю», «возможно».

Содержательный аспект высказывания ориентирует аудиторию не на предмет восприятия, а на представление о нём. Задача, поставленная ведущим, перекодируется, «объясните, что вы видите» заменяется на «объясните, что происходит». Большая часть высказывания представляет смысло-приписывание. В процессе говорения, автор продумывает и проговаривает «историю» того, что он ещё не увидел.

***Реплика 2:** Мне кажется, я вижу на этой фотографии лекцию, не могу сказать точно, но, мне кажется, студенты не изучают хоккей, они просто знают, что сейчас идёт матч, и поэтому отвлекаются от лекции и смотрят его в то время, как идёт основное занятие. И, как мне кажется, это бессмысленная трата времени, потому что хоккей можно посмотреть потом в записи, лучше уж послушать лишний раз, даже если лекция может быть скучная, чем потом у кого-нибудь просить рассказать, что на ней было. Всё.*

Реплика поддерживает интенцию нарративной реконструкции наблюдаемого события. Автор реплики проявляет неуверенность — «мне кажется, я вижу». Устанавливаются границы восприятия. Несмотря на то, что автор использует слово «фотография» (что предполагает осознание условности ситуации), в реплике проявляется сопереживание («это бессмысленная трата времени») и даже правила поведения на лекции, а также указание на то, что эти правила принудительные («лишний раз», «лекция может быть скучная»). Рамочность, которая задаётся фотографическим кадром, стирается. Фотография используется как то, что удваивает реальность [3, 23]. Звучит моральная оценка происходящего «внутри фотографии», которая поддерживается в следующей реплике:

***Реплика 3:** ...Здесь на самом деле можно увидеть проблему общества, которая показана на этой лекции. А именно в том, что у многих людей нет мотивации заниматься тем, чем действительно нужно заниматься. Т. е. отсутствие мотивации и неправильное расставление приоритетов.*

Это оценочное суждение, указывающее на разрыв между сущим и должным. Дистанция между словом и образом увеличивается. Отсутствуют описательные элементы. Здесь визуальный стимул превращается в повествовательную единицу и теряет качество изображения. Изображение переводится в текст. Освоенный образ опустошается и теряет значимость. Реакция аудитории вполне логична — обсуждение прекращается. Об исчерпанности темы свидетельствует пауза. (Стенограмма 1, стр.1, 28)

Ведущий: ...Здесь вполне может быть некий момент, который не все сейчас еще пока заметили, но, может быть, чисто интуитивно вы что-то увидите на этой картине.

Реакция ведущего обусловлена нежеланием останавливать эксперимент на этом этапе. Стимул к дальнейшему обсуждению проявляется через указание на то, что загадка в изображении все-таки есть и, возможно, кто-то в этой аудитории её разгадал. Ведущий призывает отказаться от наррации, обнаружить её как объект, заслоняющий собой образ и указывает на изобразительный статус предмета восприятия — картину (изображение чего-либо, то, что можно видеть, обозревать или представлять себе в конкретных образах).

Ответом является:

Реплика 4: На данной фотографии меня привлекло то, что ... в левом верхнем углу, не могу понять, то ли это тень, то ли это реальный человек. ...Может быть так. Но вот эта тень. Я не знаю, что это такое. Только такое предположение.

Реплика содержит признание — я не знаю, что я вижу. Это результат длительного рассматривания. Автор не может идентифицировать объект, который видит, так как целостность изображения распадается. Выделяются отдельные элементы, мерцающие объекты, идентификация которых представляет проблему. Автор реплики ощущает дефицит рационального объяснения, который обнаруживается в результате конфликта визуального стимула и представления о нём.

В поддержку этой позиции:

Ведущий: Если вы хотите, можете подойти поближе и рассмотреть повнимательнее...

Ведущий создаёт возможность изменения дистанции между студентами и изображением. Появляется возможность сменить «фокусировку», увидеть нечто иное. Реплика косвенно указывает на условия изменения видения образа: подойти поближе, приблизиться к изображению — значит перейти к рассматриванию и дескрипции, отказавшись от нарративной работы «внутри истории». Неожиданно для всех участников образ перестаёт быть безучастным объектом препарирования, он сам становится участником эксперимента. Ведущий вводит новый императив — движение, предлагает перейти от фазы «первого взгляда» (мгновенного схватывания) к фазе внимательного, интуитивного и длящегося рассматривания.

Ответом на реплику ведущего становится первая полноценная «точка отрыва», когда участник экспериментального занятия обнаруживает необходимость сменить коммуникативную стратегию:

Реплика 5: Я думаю, здесь картинка не полностью, её обрезали.... И на ноутбуках там у всех всё разное. Там не один и тот же матч, там четыре ноутбука, нет пять. Там всё разные картинки.

Пятая реплика эксплицирует изобразительный статус предмета восприятия. Автор обнаруживает присутствие границ изображения. Нарративная установка аудитории нарушается. Осуществляется ревизия «истории», которая была задана первой репликой. Автор — зритель, подвергающий атаке нарративную логику. Нарушается общность действия. Появляется новая возможность развития обсуждения, связанная с анализом визуального артефакта и его характеристик. Эта позиция закрепляется ещё одной «точкой отрыва». Единство обсуждения нарушается. Возникают локальные области дискуссии. Стенограмма фиксирует разговор двух студентов:

Реплика 6: Скорее насчёт практики обсуждения. Как быстро мы меняем мнение! Сначала увидели лекцию, теперь.....У нас есть предположение, что вот мы сейчас сидели. Смотрели, думаем ммм наглые студенты, они хоккей смотрят на лекции. Лектор стоит и ему вообще нн... ну вообще не обращает внимания.....Потом у нас поменялось мнение. А вот там стоит тот дядька, наверное, он там всем показывает..... наверное, это не наглые студенты. А те, которые.....А

когда вы нам предложили посмотреть на картинку поближе, то есть мы сами под- сознательно стали пытаться найти что-то новое, что поменяет мнение. Теперь это уже хорошие студенты, которые занимаются спортивной аналитикой, скриншоты смотрят, а тот человек, это приглашенный игрок. Мы очень быстро меняли мнение. Мы.... Ну.... Как-то так. С одной точки зрения на другую...

Студенты разговаривают друг с другом. Коммуникация, которая игнорирует ведущего, может быть интерпретирована как реакция на общую динамику коммуникативного процесса.

Авторы вбрасывают в пространство обсуждения новый смысл — «практика». В сочетании с повторяющимся указанием на темпоральный аспект происходящего, выстраивается логика новой стратегии видения — точка зрения как *ограниченный перспективный образ видимого* [1]. Студенты указывают, что благодаря «точке зрения» формируется дистанция, происходит сокращение количества элементов визуального стимула, которые в противном случае не могли бы быть восприняты. Авторы достигают локальной конвенции («мы») в отношении образа и процесса его освоения, указывая на множественность точек зрения и слишком высокую скорость схватывания. Идентификация себя в качестве носителей «точек зрения» вынуждает студентов занять интроспективную позицию.

Ведущий: *Пожалуйста, у кого ещё есть мнение относительно этого изображения? Мне бы хотелось, чтобы вы внимательно посмотрели на это изображение. ... у меня есть такая задача, такое желание, чтобы вы тщательно изучили это изображение ...И выполнили задачу, которую я перед вами поставила: объяснить мне, что вы видите?*³²

Обсуждение приобретает хаотичные черты, что побуждает преподавателя усилить риторическое давление на аудиторию в целях ее консолидации. Тем не менее, несколько человек теряют интерес к происходящему. Происходит коммуникативная перестройка. Новый способ рассматривания требует иной самоорганизации.

Реплика ведущего возвращает императив «объяснить».³³ Ведущий добавляет ещё один код — «мнение», косвенно указывая студентам на возможность финализации, поскольку мнение предполагает завершенность,

³² Выделение в речи

³³ А.А. Полонников называет эту ситуацию рефлексивной ловушкой, которая предполагает реконструкцию события (раскодировку смысла), указывая студентам на ценность умственного действия.

оценку. Одновременно происходит фокусировка внимания аудитории на предмете восприятия (трижды номинированного как «изображение»). В реплике присутствуют слова-маркеры, которые указывают на попытку ведущего сосредоточить внимание студентов на выполнении задачи. В процессе говорения ведущий структурирует образовательное пространство, апеллируя к традиционной для учебной аудитории иерархии, в которой педагогу приписывается коммуникативная привилегия.

Сразу после того, как внимание аудитории сфокусировано, вступает автор первой реплики:

***Реплика 7:** Я подумала над вопросом: «Что вы видите?», если посмотреть на фотографию, то там фотография сделана, грубо говоря, мной или тем, кто на этом снимке, с такой позиции. Мы возвращаемся к вопросу: что вы видите? Что вы видите?*

На этой фотографии то, что мы видим нашими глазами.

Автор реплики осваивает вопрос, настраивается на него, так как его постоянное возвращение ведущим не даёт возможности отстраниться от процесса рассматривания. Проговаривание, повторение вопроса придаёт ему коммуникативную значимость. Этой репликой студент усиливает основной вопрос, поддерживает его, становится союзником ведущего. При этом студент не только демонстрирует позицию оператора, объясняя с какого ракурса была сделана фотография, но и усиливает эффект присутствия, говоря, что фотография сделана им.

По сравнению с первой репликой, снижается темп речи, студент достраивает фразу в процессе говорения. Первая реплика была интерпретирована как мгновенная экспансия, захват пространства обсуждения и смысловая интервенция. В седьмой реплике произносимые фразы звучат как обращение к себе. Появляется новая форма коммуникации, осуществляется автореференция. Результатом становится новое видение предмета восприятия, как «не существующего вне нашего восприятия».

Разговор автора реплик 1 и 7 с самим собой дает возможность остальным студентам перестроиться. Происходит разделение на две группы. Одна из них — студенты, стоящие у монитора.

***Реплика 8:** Первое, что я вижу, когда смотрю на картинку, это ноутбук. Это самое основное, что я вижу. Потом, когда я начинаю изучать, я вижу, что все люди*

...смотрят совсем в другую сторону, на то, что не показано на этой фотографии. И чем дальше мы изучаем, тем больше не понимаем, что мы видим.

Автор реплики презентует три стратегии видения изображения, которые осуществляются последовательно:

- «первое и основное» — максимальная дистанция, фокусировка на одном элементе, сборка изображения, возможно, ответ на стимул «объясните»;
- «потом, когда я начинаю изучать, я вижу» — сокращение дистанции, освоение предмета восприятия, ответ на стимул «мнение»;
- «то, что не показано на этой фотографии» — ответ на стимулы «загадка», «интуиция».

Таким образом, студент показывает, что все три варианта задачи им решены. И даёт понять ведущему и группе, что он не может оценить степень достоверности решений, призывая их к новой конвенции: чем дальше мы изучаем, тем больше не понимаем, что мы видим. Автор обнаруживает себя (и коллективного себя) в парадоксальной ситуации: «первое, что я вижу», «потом я вижу», но «что я вижу»?

Ни одна из стратегий не приводит к финализации. Разочарование реализуется в окончательном отрыве от изображения:

Реплика 9: *Очередная моя бредовая идея, что они проектируют хоккейный стадион. Там что-то нарисовано у профессора. Тут разные взгляды...*

Автор создаёт собственное изображение, используя элементы прежнего. Это изображение не имеет «питательной среды», спекуляция, задача которой — «расшатать» сформировавшийся фрейм обсуждения. Репликант использует сочетание «бредовая» и «идея» как возможность не подвергать идею рациональной проверке. Он вбрасывает идею в поле коммуникации, но отказывается управлять ею.³⁴ Использование слова «идея» указывает на то, что автор актуализирует «виртуальное зрение». Образ восприятия распадается.

Реплика 10: *Аааа, возможно, нужно смотреть на какие-то элементы изображения, возможно, они несут конкретный смысл? А не вся картинка в целом? Может нужно смотреть на положение хоккеистов или символику?*

³⁴ В связи с этим Д.Ю. Король указывает на наличие «сильной» интуиции автора.

Десятая реплика свидетельствует о нарастании тревожности от осознания того, что ни один из предложенных вариантов «решения» не прояснил ситуацию. Это вопрошание выявляет потребность в уточнении правил, сокращении границ неопределённости — если указать, на что нужно смотреть, то смысл откроется. Образовательная коммуникация не обладает ценностью для студентов. Эффективность занятия определяется сквозь призму возможности/невозможности найти «верный» ответ.

Реплика 11: Меня смущает то, что на двух изображениях, на самом деле, не хоккейные матчи. ... Слева... непонятно что вообще на экране. Издалека мне казалось, что это терминал биржи. Только при рассмотрении здесь на компьютере оказалось, что это не так. На самом деле, чем они там занимаются, ..., мне стало совершенно непонятно. А ещё, действительно, тот факт, что большинство смотрит куда-то за пределы фотографии. Становится ещё более непонятно, кого они слушают и что они делают.

Автор одиннадцатой реплики указывает на отсутствие событийного единства, невозможность осуществления наррации. Поддерживается указание реплики 5 на рамочность предмета восприятия. Нарастает беспокойство и понимание того, что ситуация не разрешается и с этим надо что-то делать.

Реплика 12: Вопрос звучит, что я вижу на фотографии или что я вижу вообще? Я вижу группу людей, которые стараются обсудить фотографию, найти потаённый смысл... Мы смотрим на фотографию, где люди смотрят на фотографию ... Они пытаются найти потаённый смысл фотографии, найти какие-то зацепки в гораздо более широком смысле понимания. В самом деле, я вижу, что люди пытаются найти и пытаются поделиться своим мнением, пытаются покритиковать и пообсуждать это всё. Такое ощущение, что я вижу эксперимент... (СМEX в аудитории)

Использование слова «вообще» — отчётливое указание на то, что говорящий сам становится частью визуального поля. В поисках «потаённого смысла» автор вводит тему ситуации, в которой он и группа находятся. Участвуя в эксперименте, он видит эксперимент. Изображение становится зеркальным. Впервые озвучивается версия, что студенты смотрят на самих себя.

Реплика 13: *Ремарка насчёт «эффекта снежного кома». Сидели, не знали о чём говорить, а сейчас покатило, покатило. Одно предложение, другое. В итоге эту картину можно вечно анализировать, что на ней изображено. Мы так и не сойдёмся во мнениях, бесконечный процесс.*

Данная реплика фиксирует контрпродуктивность тактики набрасывания версий. Нарративная логика исчерпала себя. Репликант отрицает глубину картинки, её тайный смысл. Вводится понятие «бесконечность» как негативная характеристика происходящего. Консолидация опознаётся как задача, выполнение которой невозможно. Автор реплики осуществляет рефлекссию занятия.

Участник высказывается от «мы», повышая статус своего высказывания, устанавливая коммуникативную норму «ведущий VS группа». Это противостояние усугубляется:

Реплика 15: *Я вижу непрофессиональную фотографию, человек снимал её, держа камеру вертикально, а надо горизонтально... (смех) Я вижу бездарного, неопытного фотографа. (смех)*

Последняя реплика — выражение крайнего недовольства и разочарования ввиду отсутствия финализации занятия. Слабая позиция преподавателя подвергается критике и осмеянию, что ставит под вопрос легитимность статуса ведущего.

Выводы:

1. Смена коммуникативных стратегий.

Анализ стенограммы показывает, что в течение одного занятия (43 минуты) коммуникативные стратегии участников менялись несколько раз.

Первая реплика может интерпретироваться как «первый взгляд», мгновенное схватывание образа и осуществление смысловой интервенции, которая также устанавливает коммуникативную норму «ведущий — участник». Следующая реплика поддерживает нарративную логику и удваивает реальность. Третья реплика усиливает позиции нарраторов, пре-

дельно увеличивая дистанцию между словом и образом. Образ «осваивается», перестаёт быть проблемой.

Последующая реплика свидетельствует об осознании ситуации неопределённости. Проявляется эффект мерцания объектов/элементов изображения. Формируется первая точка отрыва — это реплика 5, где происходит экспликация изобразительного статуса предмета восприятия. Новая стратегия развивается в контексте критики нарративной логики. Вводится новая коммуникативная норма: «участник — участник».

Следующая реплика (7) может быть интерпретирована как компенсация слабой позиции ведущего. Вводится новая коммуникативная норма — «саморефлексия», коммуникация с самим собой.

Последующие реплики характеризуются активным поиском стратегий «правильного» видения визуального объекта, а также поиском выхода из ситуации неопределённости. В процессе коммуникации обнаруживается контрпродуктивный характер тактики набрасывания сценариев. Осознание того, что задача останется нерешённой, приводит к обесцениванию образа. Последние реплики — рефлексия самого занятия. Отсутствие чётко сформулированной задачи в начале занятия, слабая позиция ведущего на всём его протяжении, и невозможность финализации процесса приводят к тому, что формируется коммуникативная форма «ведущий VS группа».

2. *Коммуникативная стратегия ведущего.* Условия эксперимента требуют от ведущего проявления слабой позиции. Его основной задачей является торможение номинативного и рефлексивного процессов участников эксперимента. Ведущий не может директивно направлять обсуждение в определённое русло. Анализ стенограммы экспериментального занятия показывает, что условия эксперимента не были соблюдены ведущим в полной мере. Во многом спонтанные действия ведущего имели, однако, часто самый неожиданный эффект. Так, в начале занятия ведущий использует двойное кодирование учебной задачи: «необходимо объяснить» и интерпретирует изображение «как загадку».

В дальнейшем преподаватель призывает отказаться от нарации, обнаружить её несостоятельность, используя интуицию, и в то же время сам указывает на изобразительный статус предмета восприятия.

Признание репликанта 4 приводит к тому, что ведущий создаёт возможность изменения дистанции между участниками и изображением. Ведущий косвенно указывает на условия изменения видения образа: перейти к рассматриванию и дескрипции, отказавшись от нарративной работы «внутри истории». Вводит новый императив — «движение».

В завершающей реплике ведущий добавляет ещё один код — «мнение», косвенно указывая студентам на возможность финализации, поскольку мнение предполагает завершенность, оценку. Одновременно происходит фокусировка внимания аудитории на предмете восприятия (трижды номинированного как «изображение»). Таким образом, за время занятия ведущий использует пятикратное кодирование учебной задачи, что приводит к значительному ослаблению позиции преподавателя, а в некоторых ситуациях — к попыткам участников узурпировать его место. «Непрофессиональные», «бездарные» усилия ведущего привели к формированию искомой ситуации неопределённости, которая переживается участниками эксперимента как тотальная фрустрация.

Автор статьи выражает благодарность студентам группы 1254, обучающимся по направлению подготовки бакалавров «Политология» за оказанную помощь в проведении эксперимента. Реализация этого проекта была бы невозможна без участия каждого из них!

Список использованных источников

1. Новая философская энциклопедия : в 4 т. Т. 4 ; под ред. В. С. Степина. — М. : Мысль, 2001. — 736 с.
2. Полонников, А. А. Микротрансформации образовательной реальности / А. А. Полонников [и др.] // Белорусский государственный университет. — Режим доступа : <http://conference.bsu.by/mod/data/view.php?id=12&advanced=0&paging=&page=1>. — Дата доступа : 21.11.2015.
3. Штомпка, П. Визуальная социология. Фотография как метод исследования : учебник / П. Штомпка ; пер. с польск. Н. В. Морозовой. — М. : Логос, 2007. — 168 с.